Profil des utilisateurs de manuels généralistes de FLE au Proche-Orient

Akram Odeh[1], Carine Zanchi[2]

RÉSUMÉ

Le manuel est universel. C'est un livre pas comme les autres. C'est un instrument de communication écrite entre le professeur, l'étudiant et le contenu d'enseignement. C'est aussi un ouvrage véhiculant les politiques d'alphabétisation. Il constitue un indicateur de scolarisation et un accès à l'éducation. C'est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture qui influence les esprits malléables des apprenants. Notre article veut s'intéresser à l'utilisation du manuel de langue généraliste de FLE au Moyen-Orient en général et en Jordanie en particulier. Depuis de longues décennies, cette région ne possède que rarement des manuels contextualités de FLE et utilise généralement des manuels universels véhiculant différentes valeurs sociétales et éducatives autres que celles de la langue-culture réceptrice. Ils ne prennent pas en compte l'identité culturelle des apprenants qui doit être un préalable nécessaire. Que pensent les apprenants arabophones des manuels universels ? Y aurait-il actuellement des tentatives de conceptions de manuels locaux mieux adaptés au profil de l'utilisateur et à ses besoins. Dans l'affirmative, la recherche en contextualisation didactique met-elle en avant les traits culturels et linguistiques de l'utilisateur arabe et valorise-t-elle la culture locale et l'identité nationale ?

Mots-clés: manuels du FLE, Proche-Orient, contextualisation, apprenant, langue-culture réceptrice.

Einleitung

Comme le rappelle Choppin (1992 : 5) : « *A chaque génération que l'on appartienne, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question* ». Cette citation de Choppin est universelle puisque le mot manuel scolaire apparait dans toutes les langues :

- manuel scolaire (français)
- livro escolar (portugais)
- textbook (anglais)
- Mnhaaj (arabe)

Il n'en reste pas moins que c'est un objet difficile à définir: « *Les manuels ne sont pas des livres comme les autres : ils ne sont pas aussi simples qu'il y paraît (...) ils résultent d'une longue tradition et leur conception comme leur fabrication obéissent à un certain nombre de règles qu'il importe de connaître* » (Choppin, op.cit. :4) Le manuel scolaire est présent dans tout le cursus scolaire des élèves. Dans certains systèmes éducatifs, il peut être introduit dès l'école maternelle. L'enfant sera sensibilisé à son utilisation dès son plus jeune âge dans le cadre de ses apprentissages scolaires. La large diffusion du manuel scolaire a accompagné les politiques d'alphabétisation menée dans les pays en développement. Malgré l'usage de plus en plus grandissant de l'audiovisuel et de l'informatique et de leurs outils d'enseignement/apprentissage, le manuel demeure fortement utilisé ; il est selon beaucoup de chercheurs (Cordier-Gauthier, 2002 et Piccardo, Yaïche, 2005) le principal outil d'instruction notamment dans les écoles et les universités.

C'est par conséquent, un indicateur de scolarisation qui permet de faire des comparaisons entre systèmes éducatifs. Les disparités sont révélatrices de l'inégal accès au manuel scolaire donc à l'accès à l'éducation. Le fait que le manuel

[1]The University of Jordan , [2]King's Academy. Received on 23/4/2019 and Accepted for Publication on 24/12/2019.

 © 2020 DSR Publishers/The University of Jordan. All Rights Reserved.

ne soit pas gratuit dans certains pays a pour conséquence que seules les élites peuvent y avoir accès alors que les plus défavorisés, doivent soit s'en passer et se contenter de lire le tableau noir soit utiliser des photocopies de ces manuels. Contrairement aux pays du nord où le copyright est réglementé, aucune réglementation n'existe dans les pays du sud. Ce problème est révélateur du statut du marché du livre scolaire qui souffre de la fracture nord sud. Actuellement dans les pays occidentaux, le manuel scolaire aurait tendance à être remplacé par le livre numérique. Avec la démocratisation de l'informatique a permis au manuel de prendre une nouvelle forme : celle de la version informatisée du manuel en papier (Odeh et Zanchi, 2011 :76).

Une des raisons de cette inégalité réside dans le fait que le manuel scolaire est un outil pédagogique coûteux. En effet, la chaine du livre qui désigne le processus de production et de distribution mobilise de nombreuses personnes : l'auteur, l'éditeur, le diffuseur, le distributeur et le point de vente, ce qui a forcément un coût qui est généralement pris en charge soit par les gouvernements soit par les familles. Enfin, de par le monde, le manuel scolaire est sous le monopole du ministère de l'éducation. Selon Choppin (op.cit. : 19), le manuel est un véhicule idéologique et culturel puisque c'est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture qui influencent les esprits malléables des apprenants.

Notre article veut s'intéresser à l'utilisation du manuel scolaire plus précisément au manuel de langue généraliste de FLE au Proche et Moyen-Orient c'est-à-dire dans des sociétés arabo-musulmanes avec d'autres valeurs sociétales et éducatives. De fait, c'est le profil de l'utilisateur arabe qui nous intéressera dans la mesure où il a le statut de récepteur. Cela nous permettra d'une part, d'examiner la relation qu'il peut y avoir entre les valeurs, les attitudes et les besoins des apprenants et ceux trouvés dans les manuels et d'autre part de poser les questions suivantes et de tenter d'y apporter des réponses : Que pensent les apprenants des manuels universels ? Y aurait-il actuellement des tentatives de conceptions de manuels locaux s'adaptant mieux au profil de l'utilisateur. La recherche de contextualisation met-elle en avant les traits culturels et linguistiques de l'utilisateur arabe et valorise-t-elle la culture locale et l'identité nationale ?

Le manuel scolaire : définition, fonctions et statuts

Le manuel scolaire se présente sous la forme « *d'un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'améliorer son efficacité* (Gérard et Roegiers, 2009 : 46). C'est un support de connaissances qui est devenu de facto un produit de consommation (Choppin, op.cit. : 19). Le livre scolaire est avant tout destiné à un lectorat cible d'un système éducatif. Ce lectorat est également qualifié « d'utilisateurs cibles». Un utilisateur est défini comme une personne, collectivité qui utilise (quelque chose) et a pour synonyme usager. Dans le système scolaire, il existe deux utilisateurs du manuel scolaire à savoir : l'enseignant et l'apprenant. « *On appelle public les destinataires d'un enseignement et les utilisateurs d'un programme d'apprentissage* ». (Cuq, 2003 : 209). Les manuels scolaires constituent ainsi une des composantes importantes de l'implantation d'un curriculum : *« Les manuels scolaires ne sont donc pas des entités isolées, ils font partie de ce système qu'est un curriculum à l'efficience duquel ils contribuent par leur qualité, leur disponibilité, leur faible coût et l'usage pertinent qu'en font ».* (Cuq, op.cit. : 209)

Concernant leurs objectifs d'utilisation, c'est un instrument de travail pour le professeur et pour l'élève. Les manuels peuvent remplir différentes fonctions à savoir (Gérard et Roegiers, op.cit. : 83):

- des fonctions que l'on pourrait qualifier de traditionnelles liées à l'apprentissage, transmission des connaissances, développement des capacités et des compétences, consolidations des acquis, évaluation des acquis.

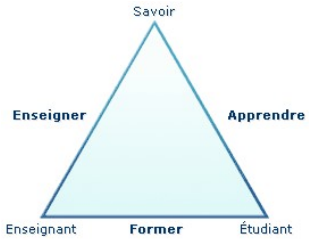
- des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle.

- (pour l'enseignant) les fonctions de formation, information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation. Par conséquent :

« *Les manuels sont, pour ainsi dire des utilitaires de la classe : ils sont conçus dans l'intention plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de supports écrits à l'enseignement d'une discipline au sein d'une*

institution scolaire ». (Choppin, op.cit.: 16).

Le manuel est un élément clé dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Il est plus qu'un instrument pédagogique dans la mesure où il fait partie intégrante de l'acte d'apprentissage.



Source: le triangle pédagogique de Houssaye

Le manuel présente à l'élève le contenu du programme selon une progression clairement définie, et sous forme de leçons ou séquences (Choppin, ibidem). Dans le manuel, le texte est comme une unité produite par des discours. Le texte est le produit résultant de l'acte de communication et il est fabriqué avec de la langue et du discours (Charaudeau, 1992 :155). Avec le manuel scolaire, nous sommes dans une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu, dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques (Moirand, 1979 : 8). C'est par conséquent un instrument de communication écrite entre le professeur, l'étudiant et le contenu d'enseignement. Dans les cas où la communication est institutionnalisée comme c'est notre cas puisque le manuel scolaire est géré par le ministère de l'éducation nationale, la communication est unidirectionnelle; une seule personne produit alors que l'autre reçoit. Le manuel dans l'enseignement / apprentissage s'inscrit dans un contexte linguistique et culturel bien défini : la culture éducative (Béacco :2008) : « *constituée par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvres sociétales* ». Même si le manuel est un support des connaissances scolaires, c'est également un vecteur idéologique et culturel puisqu'il est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture (Choppin, op.cit. : 19).

Le manuel scolaire en Jordanie

Avec un taux de scolarisation s'élevant à plus de 91%7, les élèves jordaniens disposent de manuels scolaires aussi bien dans l'enseignement public ou privé. Ils sont gratuits dans le public alors qu'ils sont payants dans le privé. En Jordanie, les manuels scolaires locaux destinés à l'enseignement public sont conçus par le ministère de l'éducation nationale qui veille à la conformité du contenu : les textes et les illustrations doivent prôner les valeurs arabo-musulmanes et afficher un certain patriotisme et dévotion à l'égard du souverain.

Par ailleurs, ces manuels locaux sont peu onéreux en raison de la qualité du papier et des impressions utilisées. Par contre, dans l'enseignement privé, les manuels scolaires sont de meilleure qualité dans la mesure où ils sont importés. Ils sont principalement en langue anglaise, langue d'enseignement dans ces écoles privées labellisées écoles internationales. Les manuels sont écrits en arabe qui est la langue officielle de la Jordanie, langue appartenant à la famille des langues sémitiques et elle utilise un système d'écriture qui s'écrit de droite à gauche.

Ce qui signifie que l'on ne lit pas de la même façon ces manuels issus de deux systèmes graphiques différents. En effet, le manuel scolaire obéit à une organisation interne (Choppin : 1992, Cordier : 2001, Gérard et Roegiers : 2009) propre et qui relève de la culture « *L'organisation interne d'un manuel répond à certaines règles, souvent non écrites, qui en dirigent la lecture, en imposent-sans que le consommateur en ait conscience- les conditions d'utilisation* » (Choppin, op.cit. :154)

Quant à l'organisation interne du manuel, « *une première rupture s'effectue entre, d'un côté, les blocs iconiques et,*

de l'autre, les blocs typographiques, ceux-ci formant alors des textes » (Cordier, 2002 : 26). Selon Cordier : « *les éléments textuels sont situés soit à la périphérie soit dans le corps central du manuel* ».

Une autre différence entre livres arabes et non arabes concerne les blocs textuels qui occupent plus de place dans les premiers que dans les seconds. Quelle que soit la langue dans laquelle il est publié, le manuel est un instrument à maitriser (Choppin op.cit.:160).

Le manuel de langue dans l'enseignement / apprentissage des langues

L'apprentissage/enseignement (E/A) des langues se fait grâce à un manuel « *ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* » (Cuq, 2003:161). Le manuel de langue appartient à la famille des manuels scolaires qui comme nous l'avons vu précédemment mettent en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné et pour un âge donné (enfants, adolescents, jeunes adultes ou adultes). Le manuel de langue de français langue étrangère propose des cours de français à un public d'apprenants cible : débutant, intermédiaire et avancé et d'âge différent. Dans les écrits didactiques, il existe plusieurs dénominations en didactique des langues pour désigner le manuel de langue qui renvoie à l'ouvrage didactique qui sert de support à l'enseignement actuellement. Comme l'atteste le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, op.cit.:161), plusieurs termes recouvrent cette signification : matériel, méthode.

Verdelhan (2005 :1) catégorise deux types de manuels/ méthodes :

« les méthodes généralistes faites en France, à vocation universaliste, donc destinée à tout public d'apprenants, quelle que soit sa localisation géographique, et les méthodes locales ou contextualisées faites dans un pays particulier, destinées aux apprenants de ce pays ».

Les manuels locaux ou nationaux ont la particularité d'être : « *produits dans un pays donné, pour son usage propre avec des auteurs pour l'essentiel nationaux, et qui s'inscrivent dans une culture particulière de formation* » (Vignier, 1995 :124). A l'heure actuelle,

« la méthode ayant les faveurs du public est dite universelle … on apprend le français avec le même manuel, que le soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe ». Avec « la mondialisation des produits d'enseignement qui, comme pour tous les autres produits, entraine la suppression d'une véritable concurrence et permet d'offrir des documents agréables, accompagnés d'illustrations séduisantes » (Courtillon, 2002 :27).

Cependant, le principal reproche adressé aux méthodes produites en France est qu'elles ne répondent pas exactement aux besoins spécifiques d'un certain public national.

Dans l'E/A, il existe cependant une troisième catégorie de manuels appelés dans les pays anglo-saxons « global textbooks being localized or adapted to a locals contexts ». Il s'agit « *d'un processus d'adaptation de manuels existant déjà* » (Mangiante, 2006 : 23). Ce sont des manuels généralistes contextualisés avec l'accord de l'éditeur occidental à un public d'apprenants spécifiques. Cette contextualisation se fait généralement sous la supervision du ministère de l'éducation nationale du pays cible. Le constat qui s'impose, c'est qu'au Moyen-Orient, la contextualisation dans l'E/A du FLE a été, à de rares occasions pratiquée alors qu'elle est pratiquée dans l'E/A de l'anglais langue étrangère.

Cette contextualisation peut revêtir plusieurs formes : une adaptation du contenu pédagogique et culturel du manuel généraliste à la culture éducative ainsi qu'aux mœurs et coutumes locales. Pour ce qui concerne notre aire géographique, il y eu Initial[1] version Qatar, ou actuellement version Yémen, Taxi[2] version Bahreïn etc. Mangiante (2006 :45) décrit une expérience de terrain : l'adaptation pour la Jordanie d'un manuel généraliste : Pile ou Face (Clé International) : « *la particularité de cette expérience réside dans le fait que la démarche interculturelle n'est pas*

[1]Poisson-Quinton, Sylvie, Sala, Marina. 2005. Méthode de français : Initial 1. Clé international.

[2]Capelle, Guy, Menand, Robert. 2003. Méthode de français: Taxi. Hachette FLE.

apparue comme un objectif en soi mais comme un moyen de résoudre les difficultés et contraintes qu'une adaptation méthodologique souhaitée par des institutions éducatives, avaient soulevées ».

Selon Courtillon (2002 :27) : « *on se pose rarement la question de savoir si une méthode convient au public auquel on s'adresse* ? ». En effet, chaque situation d'enseignement est différente et possède un arrière-plan culturel ayant « *trait aux comportements et modes de pensée (représentations) hérités de la société dans laquelle on vit* ». L'usage du manuel de langue nécessite de prendre en compte les variables comme la nature du public, ses caractéristiques, les rapports entre la langue maternelle et la langue cible (proche ou lointaine).

Quelque soit le manuel utilisé, son discours est un discours didactique qui s'inscrit dans un schéma de communication.

Destinateur : spécialiste de FLE, ou de didactique des langues etc.
Destinataire : public d'apprenant universel / public
Message : enseignement du FLE
Contexte : CECR / Baccalauréat International[3] (IB)/ French AP[4] / IGCSE[5]/ French Subject Test[6] (SAT)/ National standard / E/A du FLE en contexte hétéroglotte (États-Unis, Angleterre etc. du FOS etc.
Code : textes non authentiques, textes authentiques, images, carte géographique, plans, photos, Contact écrit et oral

Mondialisation éducative et transferts de pédagogie et transferts culturels au Moyen-Orient

En relatant son expérience d'adaptation d'un manuel généraliste[7] pour un public scolaire jordanien, Mangiante (op.cit.) a mis de facto en exergue le contexte jordanien c'est-à-dire pour reprendre Courtillon (op.cit :16) « l'arrière-plan culturel jordanien».

En Jordanie, l'E/A du français langue 3, se fait principalement à l'aide d'un manuel généraliste qui sert de syllabus au cours. En Jordanie comme dans d'autres pays arabes où le français a le statut de langue 3, avec l'utilisation du manuel généraliste de FLE, deux types de transfert ont lieu. Le premier est un transfert pédagogique : « Le transfert de pédagogie désigne l'introduction, l'exportation, dans un pays quelconque, de savoir-faire et de techniques pédagogiques venus d'ailleurs, l'étrangeté de cette pédagogie pouvant se situer à différents niveaux (Debyser, 1982 : 25). Le second transfert qualifié de culturel implique un mouvement d'objets, personnes, population, mots, idées concepts entre deux espaces culturels (États, nations, groupes ethniques, espaces linguistiques, aires culturels et religieuses).

Il est intéressant de voir que dès les années 1980 en pleine diffusion de l'approche communicative (AC), des chercheurs (Debyser, op.cit. et Abback et Bossuyt, 1983 : p.77) s'étaient interrogés sur les conséquences de ce transfert pédagogique Nord-Sud et ses conséquences sur le plan éducatif et culturel dans les pays récepteurs.

Cette situation d'importation de manuels et de méthodes constitue des transferts pédagogiques mais aussi culturels considérée :

- « comme le produit d'une culture donnée mais également d'une méthodologie donnée et son utilisation dans un autre contexte peut être entravée par le culture éducative locale (Abback et Bossuyt, op.cit. : p.77).

- « *comme une forme de néocolonialisme puisqu'il ne prend pas en compte le contexte local-culturel, social politique, religieux de la culture cible* ». (Piccardo et Yaiche, 2005 :452)

- « *comme une introduction de prothèses curriculaires dans des systèmes éducatifs différents des pays d'origine*

[3] http://www.ibo.org/diploma/assessment/exampapers/

[4]Advanced placement test : French AP Language and culture

[5] General Certificate of Education

[6]https://sat.collegeboard.org/practice/sat-subject-test-preparation/french

[7]cf. annexe : tableau : quelques extraits représentatifs des modifications apportées, classées selon l'approche interculturelle que le Comité a souhaité privilégier dans une certaine mesure

des auteurs des manuels » (Pochard, 2012 :55).

- « (…) *pour les pays du tiers monde, plus particulièrement l'introduction des expériences et les modèles avancés des pays occidentaux* » (Xiang, 2003 : 2)

La mondialisation a a fortiori créé une culture de l'évaluation des apprentissages avec des diplômes comme le IB[8], le Cambridge O Level subjects O, le General Certificate of Secondary Education, le AP Test[9] et le Baccalauréat français etc. L'on assiste actuellement à une homogénéisation des enseignements mais aussi des méthodologies d'apprentissage/ d'enseignement en raison des évaluations pratiquées. Or, une des questions à se poser à l'instar de Courtillon (op.cit. : 27) est de savoir : « quelles seraient les implications méthodologiques de la prise en compte du caractère proche ou éloigné de la LC (langue-culture) par rapport à la LM (langue maternelle) ?

Mondialisation et identité culturelle

La prise en compte de l'identité culturelle est un préalable nécessaire à l'E/A du français langue étrangère au Proche et Moyen-Orient. Outre le fait que les besoins en français sont quasi-inexistants, la langue-culture de ces pays récepteurs est très éloignée de celle du pays émetteur (Mangiante, op.cit.).

Wolton (2010 :15) considère qu'*« avec la mondialisation l'on assiste à l'émergence de la diversité culturelle comme nouvelle frontière ».* C'est ce que nous avons pu constater avec le Printemps arabe qui a montré l'attachement des populations à leurs identités culturelles (religion, langue, valeurs, patrimoine).

Pour une meilleure communication interculturelle et pédagogique, l'identité de l'utilisateur ou du consommateur doit être prise en compte. Quel que soit le domaine (économique, pédagogique etc.) l'on assiste actuellement à un recentrage sur les traits culturels et linguistique de l'utilisateur arabe.

Pour illustrer nos propos, nous prendrons trois exemples. Le premier concerne les applications disponibles Apple store pour télécharger des jeux pour smartphones. Une startup jordanienne nouvellement créé, Tamatem, a ciblé son public :

«*60 million smartphone users are in the Middle East…Tamatemis building the foundation to lead this industry, ready to feed the unaddressed Arabic market. We are the first regional game company to adapt popular mobile games, localizing them to be culturally relevant for the Middle East ».* (Tamatem, 2016 :n.p).

Pour le fondateur de cette startup, il est important de *« (…) understand the Arabic user. We customize each product to the Arabic speaker's needs, focusing on apps with trivia, music, pop culture, and political games».* (Tamatem, op.cit.: n.p).

Le deuxième concerne une publicité pour une marque de lessive occidentale qui s'est identifiée à son usagère comme le montre la photo ci-jointe :

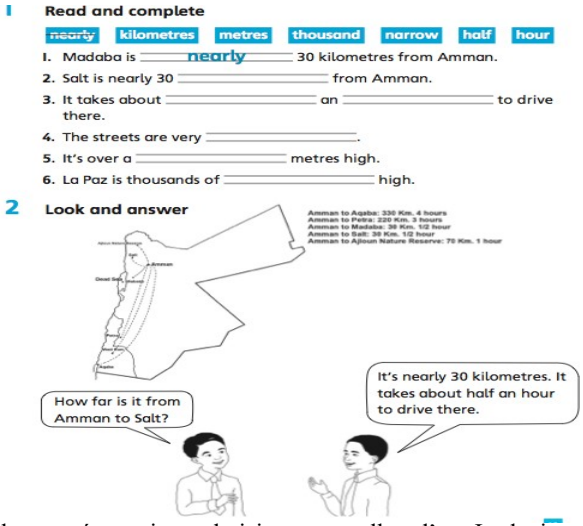
Enfin, dans le domaine éducatif, il existe actuellement un centre d'études spécialisées comme l'Educational

[8] Baccalauréat international http://www.ibo.org/

[9] Advanced placement programs offert aux États-Unis et au Canada http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/cal/cal2.html

Research Center (ERC)10qui a pour mission de : « *works for a continuously better education in the Arab world. It provides educational services, and produces research-based, field-tested learning materials at all grade levels* **».** (Educational Research Center, n.p., 2018)

Le fruit des travaux réalisés en collaboration avec la maison d'édition York Press est visible avec le manuel de langue anglaise appelé Action Pack : « *is a twelve-level course for Jordanians students, leading them from the Basic to the secondary stage* ».



Ici dans le manuel, les représentations choisies sont celles d'un Jordanien et d'une Jordanienne et le contenu linguistique est lié au vécu de l'apprenant. Dans le cas de ce manuel d'anglais, nous sommes dans une situation de : « deanglicization of English both in linguistic and cultural respects » (Alptekin, 1990 :23).Par conséquent, le profil de l'utilisateur est mis en avant à travers la valorisation de la culture locale et de l'identité nationale (Zarate, 2004 :12).Le décor de l'adaptation de l'ouvrage est planté dans le pays de l'apprenant (Zarate, op.cit :13): les personnages parlent anglais dans un pays arabophone. La description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale avec pour objectif une meilleure intégration du manuel dans le contexte local, ainsi qu'une meilleure appropriation du manuel par l'enseignant. (Mangiante, op.cit). L'adaptation au contexte a été faite en prenant en compte les spécificités linguistiques et culturelles. Les images choisies et les énoncés ont des fonctions de motivation, d'information, de réflexion et d'exemples (Choppin, op.cit. : 160-161)

Quelle réception du manuel généraliste de FLE auprès d'un public arabophone ?

Nous avons soumis un questionnaire à nos apprenants[11] concernant l'utilisation en classe de français d'un manuel généraliste appelé Tandem[12].

-A la question, que pensez-vous que le manuel soit écrit seulement en français ?

- 11% ne comprennent pas à cause de la langue
- 36,54% ne comprennent pas beaucoup.
- 44,23% comprennent assez pour faire ce qui leur ait demandé

-A la question, pensez-vous qu'il faille changer de manuel ?

- oui à condition que les consignes soient écrites en anglais : 30%
- garder Tandem à condition de rajouter d'autres documents : 28%

[10] 53 étudiants de niveau élémentaire ont répondu à cette enquête écrite en anglais.

[11] 53 étudiants de niveau élémentaire ont répondu à cette enquête écrite en anglais.

[12] Bergeron, C. Alberto, M. Bidault, M. 2003.Editions Didier. Ce manuel a été approuvé par le ministère de l'éducation jordanien.

-A la question, que pensez-vous des dialogues ?

- 36,54 % les trouvent plutôt intéressant
- 26,92% ne les trouvent pas vraiment intéressants car ils ne correspondent pas à leurs besoins et intérêts

-A la question, qu'est-ce qu'il manque dans ce manuel de langue ?

- 73,08 % : une liste de vocabulaire avec traduction
- 36,54% : des tableaux récapitulatifs de grammaire avec traduction
- 34,62% : des transcriptions phonétiques pour les mots
- 36,54% : un résumé des objectifs pour chaque unité. (consulté le 2/02/17) (consulté le 2/02/17) (consulté le 2/02/17)
- 21,15 % : des exercices de lecture dans chaque unité.
- 40,38% : des dialogues avec vidéo.

Interprétation de ces résultats

Avec ces manuels généralistes, il est donc sous-entendu que comme l'écrit est déjà maitrisé en langue première, l'utilisation du code orthographique pour représenter le langage ne pose pas de problème puisque le principe sous-jacent aux règles de conversions graphologiques voire même dans une certaine mesure une partie du code orthographique lui-même est connu.

L'on suppose que l'apprenant va faire appel à son savoir antérieur de lecteur et à ses connaissances extralinguistiques. Les lecteurs dont la langue maternelle est l'arabe et qui ont un niveau de maitrise plus ou moins performant en anglais et qui doivent lire en français et qui endossent de fait le rôle de lecteur débutant en français langue étrangère (Zanchi, 2015 :8). Le choix du manuel de langue généraliste de n'insister que sur la compréhension des textes et non sur le déchiffrage est délibéré. Avec l'approche communicative, la lecture est vue comme une activité de communication langagière et comme une interaction entre le texte et le lecteur.

Chaque public doit être analysé dans ses composantes (âge, objectifs, situation linguistique, etc.) pour que l'on puisse lui adapter un enseignement adéquat (Cuq, op.cit.:209).

Ce qui ressort de cette enquête, c'est que les étudiants sont partagés sur l'utilisation du manuel Tandem. Ces résultats sont révélateurs de leur cursus scolaire. En effet, dans notre université et lycée, les apprenants viennent soit de l'enseignement public où l'enseignement est exclusivement en arabe soit de l'enseignement privé où la langue d'enseignement est l'anglais. En Jordanie, les établissements fréquentés sont des marqueurs sociaux. Les étudiants scolarisés en anglais viennent des classes moyennes ou aisées et sont de fait familiarisés à l'alphabet latin et a fortiori aux manuels occidentaux et de facto au mode de vie occidental. Ce qui n'est pas le cas des lycéens venant du public qui sont originaires de milieux plutôt conservateurs où la séparation des sexes est omniprésente dans l'espace public[13] ou privé. La religion gère les rapports sociaux mais également la tenue vestimentaire.

Didactologie et contextualisation

Pour une meilleure diffusion du français mais aussi pour une meilleure appropriation de cette langue-culture par les apprenants, il est important de s'interroger sur les raisons de l'E/A mais aussi dans quel but cette langue est introduite dans le cursus scolaire d'un pays[14].

Tous les professionnels du FLE partagent le point de vue de Valenzuela (2010: 71) pour qui : « *L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de*

[13] Les écoles publiques ne sont pas mixtes. La majorité des jeunes filles sont voilées et pratiquent un Islam assez conservateur avec beaucoup d'interdits.

[14] En Jordanie, seul le français a été introduit par décision politique dans le cursus scolaire jordanien. Ce n'est pas le cas des autres langues européennes ou non européennes qui sont parfois enseignées pour diversifier l'offre d'enseignement.

motivation et de maitrise ». Comme le mentionne Puren (2001 : 263) dans son hommage à Robert Galisson, ce dernier a ressenti la nécessité, au début des années 80, d'inventer le concept de « didactologie », pour créer un domaine à partir duquel on puisse analyser de l'extérieur la didactique des langues et intervenir sur elle. La didactologie est un terme assez récent qui date des années 1980 (Pochard, Galisson) qui désigne« la phase descriptive de la didactique qui ne peut se faire sans la mise en place d'un cadre d'analyse constitue de catégories abstraites (descripteurs)» (Cuq : op.cit.71).

Pour Galisson, une étape caractéristique de la didactologie a pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent et qui consiste à interroger les huit catégories éducatives[15] :

-le Sujet (l'apprenant), l'Objet (la langue-culture), l'Agent (l'enseignant), le Groupe (le groupe-classe), le Milieu institué (l'école), le Milieu instituant (la société), l'Espace (physique et humain) et le Temps (chronologique et climatique).

De fait, c'est Galisson qui a le premier parlé de contextualisation de l'E/A. Actuellement, en didactique des langues-cultures, l'on préfère utiliser contextualisation didactique. La contextualisation dont il est question ici porte, pour l'essentiel, sur le sujet sur ses variables éducatives et culturelles. Blanchet mentionne deux travaux portant sur le monde arabe. Le premier concernant la mise en place d'une méthode communicative de français en Syrie montre que l'E/A du FLE en contexte syrien ne peut se faire sans prendre en compte la culture pédagogique et éducative syrienne (arabo-musulmane). Le deuxième concerne ses propres recherches sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en Algérie qui démontre le rôle essentiel tenu par le français comme langue d'enseignement-apprentissage, aussi bien pour les interactions que pour sa fonction de référence comparative.

De facto, la contextualisation est pédagogique en référence à la culture éducative de l'apprenant. Elle devient une affaire de langue-culture si l'apprenant appartient à une culture éloignée de la culture de référence. C'est le sujet dans son environnement, donc dans sa spécificité linguistico-culturelle, qui conditionne le choix de la méthode à mettre en œuvre. C'est la centration sur l'apprenant puisque le sujet devient enfin le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui. L'on parlera de didactique contextualisée:

« *The methodology of English language education has been developed mainly in the English-speaking countries of the West and does not always fit the needs of the rest of the world. Appropriate methodology and social investigates this state of affairs by looking at the wider social context of what happens between teachers and students* » (Holliday, 1994).

Quelles réponses didactiques pour faciliter l'E/A du FLE au Moyen-Orient ?

Comme le démontrent clairement les résultats de l'enquête, il semble nécessaire de réfléchir à l'amélioration de cet E/A du FLE en milieu arabophone. En effet, selon (Abback et Bossuyt, op.cit. : p.77) : « *un élève apprendra difficilement une langue étrangère si la méthodologie prétendant la faire acquérir pose plus de problèmes qu'elle n'en résout : il convient alors de se démarquer des notions cardinales de la dite méthodologie et de chercher à connaître les stratégies d'acquisition dont dispose déjà l'apprenant dans son milieu naturel* ».

Comme le rappelle Valenzuela (op.cit.: 71), la didactique a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. C'est « un ensemble de méthodes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage d'une langue étrangère» (Martinez, 1996 :3).

Pour ce faire, le professeur dispose de plusieurs moyens à sa disposition pour guider les apprenants dans leurs actes d'appropriation linguistico-culturelle. La contextualisation didactique est l'affaire de professionnels sur le terrain. Pour mieux prendre en compte le Groupe (le groupe-classe), le Milieu institué (l'école), le Milieu instituant (la société),

[15] Ou appareil conceptuel/matriciel (Galisson, 1994).

l'Espace (physique et humain) et le Temps (chronologique et climatique), le professeur de FLE comme les institutions éducatives peuvent :

1- Recourir aux manuels locaux de FLE :

Pour l'E/A du FLE langue 3 dans les pays arabes, il est intéressant de voir que des manuels conçus par des professeurs arabophones et destinés aux publics jeunes de ces pays, ont vu le jour récemment comme « Vive l'Amitié », « La Joie »[16]. Il nous semble important d'encourager ces initiatives qui sont locales pour favoriser la création de réseaux de didacticiens arabophones spécialistes de l'E/A du FLE dans la mesure où les besoins des apprenants européens et de s'inscrire dans un modèle éducatif européen (Cadre Européen de référence pour les langues). « L'enseignement des langues étrangères, dans le modèle européen ainsi défini, s'est orienté pour permettre, de façon prioritaire, l'accomplissement de tâches liées essentiellement à des situations« d'expatriation », provisoires (tourisme) ou prolongées (émigration). Le problème est que si ces choix en matière d'objectifs et de didactiques pédagogiques sont à la fois logiques et légitimes pour les instances européennes, tout le dispositif français en matière de FLE a été « phagocyté » par cette orientation; les besoins d'un écolier du sud n'ont rien à voir avec ceux d'un plombier polonais ou d'un touriste anglais qui se trouve en France ou en Belgique » (Chaudenson, 2008, 3).

Par ailleurs selon Wadi (1995, 239), les avantages de la production de matériel didactique local sont nombreux dans la mesure où les besoins des apprenants sont mieux pris en compte, cela consiste à estimer que « *seul un matériel conçu pour un public dont on aura défini les besoins et cerné les caractéristiques pourra être efficace* ».

2- Recourir à l'éclectisme pédagogique

Comme le rappelle dans le guide pédagogique, Callamand, auteur d'Intercodes[17]: «*l'approche retenue (dans le manuel) n'est pas la seule possibilité, et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socioculturelle*». Par conséquent, cela signifie le recours aux pratiques éclectiques en classe de langue. Une démarche de « reconstruction curriculaire» s'opère et elle est effectuée par l'enseignant dans le but d'adapter son manuel aux variables d'enseignement / apprentissage qui sont les siennes. Même si le manuel s'inscrit dans l'approche communicative, il nécessite pour une meilleure intercompréhension :

4 - Le recours à d'autres méthodologies d'enseignement appartenant à la culture éducative des apprenants

5-La complémentarisation du manuel par d'autres documents plus contextualisés

6-Le recours soit à la langue maternelle ou langue seconde de l'apprenant

7-Recourir aux TICE comme substitut ou complémentarité du manuel de langue : les TICE (Zanchi 2013 ; 2014 ; 2015a) et b) offrent une réponse à la prise en compte de la notion de contexte de l'E/A en milieu arabophone c'est-à-dire « *une reconfiguration en forme d'élargissement vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voir économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques* » (Debono et Pierozak, 2015).

[16]http://www.alrowadpub.com/ar/series/467

[17] Larousse, 1983

Conclusion

« Il est difficile d'apprendre une langue étrangère » (Martinez, op.cit. :3) et c'est par conséquent d'autant plus difficile pour un public d'apprenant de langue-culture éloignée. Par conséquent, « il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement » (Martinez, ibidem).

Même si Besse (1995 : 15) considérait que le manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère, il nous faut constater qu'actuellement, le cours de langue repose sur le manuel qui constitue le syllabus du cours. Par conséquent, le manuel est plus qu'un simple outil pédagogique qui aide à la construction des savoirs !

L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère au Proche et Moyen-Orient, nécessite de réfléchir aux conditions d'élaboration d'une didactologie des langues et des cultures. En effet, comme le rappelle Galisson (op.cit : 33) « il s'impose de préciser que comme toute situation, la situation éducative s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés »

Pour un meilleur E/A du FLE en contexte arabophone, une contextualisation didactique s'avère indispensable et elle consiste en une adaptation du matériel pédagogique en fonction du public cible, de son profil d'apprentissage, de ses besoins d'enseignement mais également de ses attentes linguistiques et culturelles. Cette contextualisation existe dans des pays tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, la Grèce pour ne citer qu'eux.

Cette contribution demeure lacunaire. Elle n'a pas pu, faute d'espace, couvrir d'autres aspects inhérents au thème de cette recherche tels que le questionnement des enseignants pour obtenir leurs opinions et remarques concernant l'utilisation des manuels universels, le projet de concevoir des manuels locaux ou régionaux s'adaptant mieux à la culture arabo-musulmane. En effet, il nous semble primordial de prendre en compte la position des enseignants locaux concernant l'utilisation des manuels universels dans la mesure où ils sont les principaux utilisateurs. Cette contribution ne s'est pas non plus interrogée sur le ou les organismes qui pourraient financer le projet de contextualisation ces manuels et sur la disponibilité de didacticiens arabes qualifiés et aptes à élaborer de nouveaux manuels.

Nous sommes également conscients qu'il existe des réticences à la contextualisation didactique perçue comme un figement de la différence culturelle (Debono et Pierozak, op.cit.) mais le plus important nous semble-t-il est de faciliter l'E/A de la langue française au Moyen-Orient qui ne possède que le statut de langue secondaire et de facto facultative et qui se retrouve en concurrence avec d'autres langues telles que l'espagnol, le chinois et plus récemment l'allemand.

Références bibliographiques

Abback, Idriss ; Bossuyt, Marcel. 1983. « Transfert de pédagogie : pour qui ? Jusqu'où ? comment ? », in Le Français dans le Monde - Paris - Hachette Larousse - Août Septembre n°1789, pp.77-80.

Alptekin, Cem. 1990. « Target-language culture in EFL materials », ELT journal, 47(2), pp.136-143.

Basabe, Enrique. 2006. « From de-anglicization to internationalization : cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina », Profile 7, Universitad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Departemento de lenguas extranjeras, pp. 59-75.

Béacco, Jean-Claude. 2008. « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues », Revue japonaise de didactique du français, vol.3, n°1.

Besse, Henri. 1995. Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier.

Besse, Henri. 2010. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant », Synergies Chine, Revue du Gerflint numéro 5, pp.15-25.

Blanchet, Philippe. 2009. « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? »,Le Français à l'université. [http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/] (consulté le 2/02/17)

Castellotti, Véronique, Nishiyama, Jean. 2011. « Contextualiser le CECR ? », in Castellotti, V. Nishiyama, Jean(dir.), Des

contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, Clamecy, Recherches et applications n° 50,pp.11-18.

Charaudeau, Patrick. 1992. Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette-éducation.

Chaudenson, Robert. 2008 « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien », Séminaire International de Sainte-Lucie.

Conseil de l'Europe. 1996. Conseil de la coopération culturelle, Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique, Projet 1, 1996.

Choppin, Alain. 1992. Les manuels scolaires : histoire et actualité, Paris, Hachette Éducation.

Cordier-Gauthier, Corinne. 2002. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », in

Verdelhan, Michèle. (coord.), Un discours didactique, Paris, Études de linguistique appliquée, Klincksieck, pp. 25-36.

Courtillon, Janine. 2003. Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette.

Cuq, Jean-Pierre. (dir). 2003. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international.

Da Silva, Jacques. 2013. « Intercompreensao: vingt-deux ans après, parcours d'une revue didactique des langues-cultures au Portugal …ouverte au monde», Synergies Portugal, n°1, pp. 51-68.

Debono, Marc ; Pierozak, Isabelle. 2015.« Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia », Recherches en didactique des langues et des cultures.

Debyser, Francis. 1982. «Pédagogies venues d'ailleurs-transferts de didactique et cultures», Le français dans le monde, n°170, pp.25-27.

Educational Research Center (ERC), 2018. Page d'accueil, [http://www.educationalrc.org/erc/] (consulté le 2/012/18)

Galisson, Robert. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives ». Revue française de pédagogie, n° 108, pp. 25-37.

Gérard, François-Marie ; Roegiers, Xavier.2009. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles, De Boeck Supérieur « Pédagogues en développement ».

Holliday, Adrian. 1994. Appropriate Methodology and Social Contexte, Cambridge, Cambridge University Press.

Mangiante, Jean-Marc. 2006. « La médiation culturelle de l'apprenant : une autre approche interculturelle », in L'Interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels, Cécilia Condei, Jean-Louis Dufays et Monique Lebrun (dir.), Cortil-Noirmont, Éditions modulaires européennes.

Martinez, Pierre. 1996. La didactique des langues étrangères, Vendôme, Presses Universitaires de France.

Moirand, Sophie. 1979. Situations d'écrits : compréhension, production en langue étrangère, Paris, Clé international.

Odeh, Akram ; Zanchi, Carine. 2011. Choix, adaptation et contextualisation du manuel du FLE pour les apprenants arabophones, Revue Langue, littérature et études culturelles, Vol. IV, No. 1, Jun. 2011

Piccardo, Enrica ; Yaiche, Francis. 2005.« Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et apprentissage », in Puren, Ch. (coord.), Interdidacticité et interculturalité, Paris, Études de linguistique appliquée, n°140,pp.443-458.

Pochard, Jean-Charles. 2011. « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France » in Martinez, P. Milled, M., Tirvassen, R. (coord), Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Sèvres, Recherches et applications, pp.49-62.

Puren, Christian. 2001. « Présentation » in Puren, Ch. (coord), de la méthodologie à la didactologie, hommage à Robert Galisson, Paris, Études de linguistique appliquée, pp. 263-265.

Tamatem, 2016, Page d'accueil. [http://tamatem.co] (consulté e 11/12/2017)

Valenzuela, Oscar. 2010. « La didactique des langues étrangères et les processus d'apprentissage», Synergies Chili, n° 6, pp. 71-86.

Verdelhan, Michèle. 2005. « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée ». Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel ? Louvain.

Vignier, Gérard. 1995. « Présentation et organisation des activités dans les méthodes», Le françaisdans le monde, n°spécial, pp.121-129.

Wadi, Ahmad. 1995. « Manuels locaux ou manuels importés ? Que choisir ? (cas jordanien)», Revue de l'université de Jordanie,

Dirasat (The Humanities) volume 22 A, n°5.

Wolton, Dominique. 2010. « Mondialisation, diversité culturelle, démocratie », Synergies Brésil, n° spécial, pp.13-20.

Xiang, Xiannming. 2003. « L'éducation : la mondialisation, la localisation et l'évolution indigène-les perspectives de l'éducation comparée », Institut de l'éducation internationale et comparée, Beijing, Université normale de Beijing, pp. 32-41.

Zanchi, Carine. 2013. « Les Tice : outils de gestion des contacts culturels et didactiques », in Tomasini Bassols, Lucía, Flores,Ociel (coord), Memoriasdel 1er. Encuentro Internacional de Enfoques Tecnológicos Aplicados a la Cultura, la Lingüística y la Literatura Comparada : Nuevosenfoques culturales, lingüísticos y literariosa partir de las TIC. Cambios y perspectivas.

Zanchi, Carine. 2014. « Mondialisation éducative et transposition didactique dans l'apprentissage / enseignement d'une langue 3 : le cas du français langue 3 dans la sphère arabophone », in Les interculturalités, État des lieux et perspectives, théories et pratiques », EME & Intercommunications, pp. 349-374.

Zanchi, Carine. 2015a. « Apprenants arabophones en français langue 3 : Quels profils de lecteurs ? in Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture, Belhadj Hacen, A., Marin, B. (dir) L'Harmattan, pp.205-219.

Zanchi, Carine. 2015b. « Vers un discours d'enseignement contextualisé : mise en place d'un cours e-learning de français langue étrangère langue 3 pour étudiant débutant arabophone » in « Discours et communication didactiques en FLE », ouvrage collectif de la maison d'éditions P.I.E. PETER LANG Éditions scientifiques internationales.

Zanchi, Carine. 2016. Apprentissage / enseignement du français langue 3 avec un manuel généraliste en contexte arabophone : le cas de la Jordanie (Thèse de doctorat inédite). Université Lyon 2.

Zarate, Geneviève. 2004. Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Hachette.

Annexes

Type d'approche interculturelle	Exemples d'activités pédagogiques	Objectif recherché
-Insertion de la langue et de la culture des apprenants	-Consignes dans la langue maternelle Lexique traduit en arabe et en anglais dans le cahier d'exercices -Ajout du drapeau ou de tout signe national -Nationalité du pays dans les exercices de présentation (niveau débutant) -Ajout de photos ou de textes issus du patrimoine jordanien	-Familiarisation -Appropriation de la langue et de la démarche par les apprenants -Rassurer
-Présenter les différences culturelles dans les modes de vie ou les pratiques sociales	-Entretiens avec des adolescents français et jordaniens sur la pratique de la lecture -Description du mariage en Jordanie et en France (entretien)	-Comparaison des pratiques culturelles et sociales -Faire connaître la civilisation française par contraste
-Regards et réflexions de locuteurs français sur la culture des apprenants	-Interview d'un élève française ayant participé à un échange scolaire avec la Jordanie -Entretien avec une Française résidant dans le pays	-Apprentissage et compréhension de la culture cible par les représentations culturelles construites par les locuteurs sur le pays des apprenants -Pré-requis à la communication Interdépendance
-Présentation en français de la culture des apprenants	-Description de manifestations culturelles locales -De sites archéologiques ou naturels	-Implicite : capacité à communiquer son patrimoine culturel à des locuteurs français -Sensibilisation des apprenants à la médiation culturelle

Tableau : quelques extraits représentatifs des modifications apportées dans Pile ou face, classées selon l'approche interculturelle que le Comité a souhaité privilégier. (Mangiante).

Characteristics of Students using General Curriculum for Teaching French Language of A Foreign Language in the Middle East

Akram Odeh[1], Carine Zanchi[2]

ABSTRACT

Textbook is universal. It's a book like no other since it is an instrument of written communication between the teacher, the student and the teaching content. It also conveys literacy policies and reflects schooling and access to education. A text book is considered as vehicle of a system of values, an ideology, a culture that influences the malleable minds of learners. This article aims at focusing on the use of the generalist language textbook in the Middle East in general and in Jordan in particular. For many decades, this region has rarely had contextual manuals of French as a Foreign Language (FLE). It generally uses universal textbooks, delivering different societal and educational values other than those of the receiving language-culture, without any regards to the cultural identity of learners which must be a necessary consider. This paper attempts to answer the following questions: What do Arabic-speaking learners think about universal textbooks? Are there any current attempts to design local textbooks that are better appropriated to the user's profile and needs? If so, does research in didactic contextualization highlight the cultural and linguistic traits of the Arab user and enhance local culture and national identity?

Keywords: French as a Foreign Language, textbooks; contextualization; learner; receiving language-culture

[1] The University of Jordan, [2] King's Academy. Received on 23/4/2019 and Accepted for Publication on 24/12/2019.